



Lernen für den GanzTag

BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

Das BLK-Verbundprojekt "Lernen für den GanzTag"

verfolgt das Ziel, Fortbildungsmodule für Personen zu entwickeln, die als Multiplikator(inn)en von Fortbildungsinhalten für in Ganztagschulen tätige Praktiker/innen wirken können. Adressat(inn)en dieser Fortbildungsinhalte können Schulleitungen, Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte oder Ganztagskoordinator(inn)en aus Ganztagschulen ebenso sein wie Fachberater(inne)n aus den Bereichen der Schule, der Jugendhilfe oder anderen mit Ganztagschulen kooperierenden Organisationen oder Einrichtungen (wie z.B. aus den Bereichen Sport oder Kultur).

Zur Umsetzung dieser Ziele wurden von der Lenkungsgruppe des Verbundprojektes fachwissenschaftliche Expertisen eingeholt. Die Beauftragung dieser Expertisen oblag den einzelnen am BLK-Programm beteiligten Bundesländern. Dadurch können länderspezifische Aspekte und Interessenlagen in der Auftragsformulierung und der sich anschließenden Beratung mit den jeweiligen Auftragnehmer(inne)n die endgültige Fassung beeinflusst haben.

Die Inhalte und Ergebnisse der Expertisen sind Resultat der wissenschaftlichen Fachkenntnis der Autor(inn)en und stellen keine Meinungsäußerung der am BLK-Verbundprojekt beteiligten Bundesländer dar. Rückfragen zu den Inhalten der Expertisen bzw. zu den Auftragsformulierungen beantworten die Autor(inn)en selbst bzw. die Projektleitungen der Bundesländer.

Sprachförderung für Migrantenkinder

im Rahmen des Ganztagesbetriebs an Grundschulen

Allgemeine Überlegungen und Anregungen zur Entwicklung von Fortbildungsmodulen

Statt eines Vorworts

Der Grundschüler A. der dritten Klasse erledigt am Nachmittag in seiner Schule eine Aufgabe für den Sachunterricht und versucht den Ablauf eines besonderen Tages zu verschriftlichen. Er beginnt:

„Mein schönste Tag. Morgens ich stehe auf 7 Uhr. Dann ich waschte und putzte meinen Zähne...“

Die Lehrkraft für die Sprachförderung sieht den Text des Schülers und nimmt sich vor, in der Sprachförderung an den konkreten Lernbedürfnissen des Schülers anzusetzen.

Welche Voraussetzungen muss sie haben, um dies in optimaler Weise tun zu können?

Sie muss u. A.

- wissen, dass sich der Spracherwerb vornehmlich über die eigene, innere Regelbildung des Lerners vollzieht, zu der sie als Lehrkraft versuchen sollte, Zugang zu finden,
- ein Vertrauensverhältnis zu A. aufbauen, damit er ihr erklärt, warum er welche sprachlichen Mittel nutzt,
- wissen, dass sie A. geeignetes Material zur Unterstützung seiner korrekten Hypothesen sowie zur Korrektur seiner Fehlbildungen anbieten sollte,
- wissen, dass es im Deutschen unterschiedliche Adjektivendungen gibt, je nachdem ob ein bestimmter oder unbestimmter Artikel bzw. ein Possessivartikel verwendet (der schönste Tag, ein schönster Tag, mein schönster Tag),
- wissen, wie der Satzbau im Deutschen funktioniert und welche Stellungsregeln es gibt,

- wissen, wie die Zeiten am Verb gebildet werden, dass es regelmäßige und unregelmäßige Verben gibt und welche unregelmäßigen Verben häufig von den Kindern in ihren eigenen Texten benutzt werden bzw. in den Texten des Regelunterrichts vorkommen,
- die grundlegenden Elemente der Deklination und Konjugation des Deutschen kennen,
- eine Vorstellung über den Sprachkontrast zwischen der Familiensprache des Schülers und dem Deutschen in diesen Themenbereichen haben,
- wissen, in welcher Abfolge Zweitsprachenlerner den Satzbau des Deutschen, die Deklination, die Konjugation etc. erwerben,
- didaktische Möglichkeiten der Vermittlung vonstellungsregeln, der Formenbildung, der Wortbildung etc. kennen (spielerische Übungsformen, Progression des Schwierigkeitsgrades, sinnvolle Anwendungsgelegenheiten etc.),
- Kontakt zur Sachkunde- und Sprachlehrerin des Kindes herstellen und fragen, in welcher Weise diese Gegenstände u.U. im Unterricht behandelt wurden oder werden, welche Materialien benutzt werden und absprechen, wie Sprachförderung dies sinnvoll ergänzen kann,
- Kontakt zu anderen Angeboten im Nachmittagsbereich aufnehmen, um die identifizierten Schwierigkeitsbereiche auch dort thematisch einzubinden, z.B. in Sing- und Bewegungsspiele, Theater-AG oder Zeitungs-AG,
- wissen, ob die Thematik des Tagesablaufs in ein Projekt eingebunden ist und ob eine ähnliche Themenstellung im muttersprachlichen Unterricht bearbeitet wird,
- die Möglichkeit haben, gezielt in einer Kleingruppe sprachdidaktische Schwerpunktthemen zu bearbeiten,
- die Erfolge ihrer sprachfördernden Maßnahmen beobachten und überprüfen können.

Eine anspruchsvolle Arbeit also, für die die Sprachförderlehrkraft gut aus- bzw. fortgebildet sein muss. Ein Idealbild selbstverständlich, dem sich Schulen unter den derzeitigen Bedingungen sicher nur annähern können.

Je nach personellen Voraussetzungen der einzelnen Schule sollte sichergestellt werden, dass eine hauptamtliche Kraft mit der Konzeption und Organisation der Sprachförderung betraut ist. Sie sollte Qualifizierung und Einsatz der zusätzlichen

Honorarkräfte koordinieren und dafür Sorge tragen, dass die Kompetenzen aller Lehrerinnen und Lehrer in Hinblick auf linguistische und sprachdidaktische Gegenstände erweitert werden.

Der Ganztagesbetrieb an Grundschulen bietet für die Sprachförderung von Migrantenkindern viele Chancen, allerdings sind hierzu weitere grundsätzliche Überlegungen anzustellen.

Vorliegender Leitfaden thematisiert nachfolgend zwölf Bereiche, die als Anregung bzw. Checkliste bei der Konzeption und Durchführung von Sprachförderangeboten berücksichtigt werden sollten. Die Auflistung erhebt selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die konkrete Ausgestaltung von Sprachförderkonzeptionen ist von der einzelnen Schule zu leisten, da die Ausgangssituationen in Hinblick auf Schülerschaft, Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Sozialpädagogen, Honorarkräfte, Kooperationspartner und Schulumfeld sehr heterogen sind und selbstverständlich berücksichtigt werden müssen.

1) Organisatorische Rahmenbedingungen

Die am BLK-Modellversuch „Lernen für den GanzTag“ beteiligten fünf Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz beschreiten unterschiedliche Wege und realisieren offene, teilweise gebundene und voll gebundene Formen des GanzTags. Je nach Organisationsform ändern sich natürlich auch die Bedingungen von Sprachförderung.

In allen Formen sollte jedoch sichergestellt sein, dass neben den offenen Angeboten auch gezielte Sprachfördergruppen eingerichtet werden. Im Idealfall sollten Sprachförderangebote im Vormittags- und Nachmittagsbereich angesiedelt sein, was insbesondere durch eine Rhythmisierung des gesamten Unterrichtsangebots erreicht werden kann. Je nach Organisationsform des GanzTags (offen, gebunden, teilgebunden) sind hier entsprechend Kompromisse zu finden.

In Organisationsformen, in denen Sprachförderangebote nur im Nachmittagsbereich möglich sind, sollte ein teilgebundenes Angebot mit Pflichtnachmittagen installiert werden.

Die Sprachförderangebote sollten in Kleingruppen (3 – 6 Kinder) organisiert werden, wobei in besonderen Fällen auch Einzelförderung ermöglicht werden sollte. Diese zugegebenermaßen privilegierte Arbeitssituation rechtfertigt sich dadurch, dass

- die Kinder im Nachmittagsbereich nicht mehr so konzentrationsfähig sind wie im Vormittagsbereich,
- die Unterrichtenden oft weder über eine ausreichende Qualifikation noch über langjährige Erfahrungen verfügen (häufig Studierende oder andere Honorarkräfte),
- bei großen Klassengrößen im Regelunterricht nicht immer die erforderliche Individualisierung und Differenzierung erreicht wird,
- die besonderen Lernbedingungen mehrsprachiger Kinder im Regelunterricht nicht immer in ausreichendem Maße berücksichtigt werden,
- die Effektivität gezielter Sprachförderung, insbesondere in den Bereichen Hör- / Ausspracheschulung und Erzählförderung, nur in Kleingruppen möglich ist.

Je nach Möglichkeiten der Schule sollte die Sprachförderung zumindest zweimal wöchentlich angeboten werden, wobei die Dauer auf eine Zeitstunde beschränkt werden sollte.

Grundsätzlich ist sicherzustellen, dass zumindest eine fest angestellte Lehrerin / ein fest angestellter Lehrer für die Konzeption und Durchführung des Sprachförderangebots verantwortlich und auch im Nachmittagsbereich anwesend ist (vgl. Vorwort).

Die Honorarkräfte sollten so langfristig wie möglich eingesetzt werden, um Kontinuität der Sprachförderung und Kooperation mit dem Regelunterricht sicherzustellen.

Da sie in aller Regel umfänglich aus- und fortgebildet werden müssen, ist eine langfristige Beschäftigung auch aus ökonomischen Gründen anzustreben.

Werden Erzieherinnen und Erzieher in der Sprachförderung eingesetzt, so sollte über längere Phasen des Teamteachings im Vormittagsbereich und über eine entsprechende Fort- und Weiterbildung (vgl. 11) sichergestellt sein, dass sie mit Unterrichtszielen und –methoden der Grundschule vertraut sind sowie in ausreichendem Maße linguistische und sprachdidaktische Kenntnisse erworben haben. Der derzeitige Stand (Juli 2005) der Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung des Aufbau- bildungsgangs Sprachförderung an Fachschulen des Sozialwesens lässt nicht

erkennen, ob diese Qualifikationen dort in ausreichendem Maße erworben werden können.

2) Einbeziehung aller sprachlichen Kompetenzen

(Familiensprachen, Deutsch, Fremdsprachen)

Sprachförderung bedeutet in Hinblick auf Migrantenkinder keinesfalls nur Deutschförderung, sondern es sollten möglichst alle sprachlichen Kompetenzen einbezogen werden, die die Kinder mitbringen. Mangelnde Deutschkenntnisse bei Migrantenkidern sind nicht auf die Tatsache zurückzuführen, dass sie zu Hause eine andere Sprache sprechen, sondern darauf, dass kein quantitativ und / oder qualitativ ausreichender Kontakt zur deutschen Sprache besteht. Der gleichzeitige oder zeitversetzte Erwerb von zwei oder mehr Sprachen ist keine Überforderung für Kinder, sondern weltweit häufiger anzutreffen als der monolinguale Spracherwerb.

Die Erstsprache hat für die Kinder eine wichtige Sozialisationsfunktion und trägt in besonderem Maße zur Ausbildung der eigenen Identität bei. Bei den meisten Kindern werden auch die ersten Denkstrukturen in der Erstsprache angelegt. Sprachförderangebote müssen daher dieses sprachliche Vorwissen der Kinder einbeziehen, zumindest aber die Wertschätzung dieser sprachlichen Kompetenzen vermitteln. Verbote oder gar Strafen für den Gebrauch der Erstsprache wirken ausgesprochen kontraproduktiv, da sie den emotionalen Zugang zum Kind blockieren und als Diskriminierung erfahren werden.

In der Sprachförderung sollten daher unbedingt Bezüge zu den Familiensprachen hergestellt, aber auch in Englisch und / oder Begegnungssprachen erworbene Kompetenzen thematisiert werden, um eine Vernetzung von Sprachkompetenz und Sprachwissen zu erzielen. Vorschläge und weitere Hinweise hierzu finden sich unter den Punkten 4, 5 und 10. Bei der Auswahl der Honorarkräfte, u.U. auch der an der Gestaltung des Ganztags beteiligten Kooperationspartner, sollte daher darauf geachtet werden, dass verstärkt mehrsprachiges Personal für die Angebote gewonnen wird.

Die Beteiligung der Sprachförderangebote an schulischen Projekten, insbesondere an solchen mit interkulturellen und / oder sprachübergreifenden Themenstellungen (z.B. „Sprachen an unserer Schule“), ist in jedem Falle wünschenswert.

3) Elternarbeit

Bei vielen Eltern besteht Unsicherheit in Bezug auf die Erziehung ihrer Kinder zur Zweisprachigkeit. Manchmal ist dies auch auf falsche Ratschläge von Erzieherinnen und Erziehern und / oder Lehrerinnen und Lehrer zurückzuführen.

Genauere Informationen und Ratschläge für die Eltern finden sich u.A. auf der Website des Bayerischen Staatsinstituts für Frühpädagogik:

http://www.ifp-bayern.de/cmain/a_INDEX/s_265

Hier ist der Elternbrief „Wie lernt mein Kind 2 Sprachen, Deutsch und die Familiensprache?“ in 15 Sprachen abgelegt.

Auch auf der Website:

<http://www.zweisprachigkeit.net/>

finden sich viele wichtige Anregungen und allgemeine Empfehlungen zur zweisprachigen Erziehung.

Konkrete Ratschläge an Eltern (auf Deutsch und auf Türkisch), die die Verfasserin bereits häufig erfolgreich auf Veranstaltungen für Eltern eingesetzt hat, sind unter der Website <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht/downloads/downloads.html> unter „5: Mehrsprachigkeit: Ratschläge für Eltern“ zu finden.

Die in der Sprachförderung eingesetzten Kräfte sollten unbedingt den Kontakt und die Zusammenarbeit mit den Eltern suchen.

4) Bezug der Sprachförderung zum Regelunterricht

Wesentlich für den Erfolg von Sprachförderung ist ihre enge Anbindung an den Regelunterricht, wobei hier alle Fächer der Grundschule einbezogen werden können; selbstverständlich auch der Muttersprachliche Unterricht. Ein isolierter Sprachkurs, der zusätzlich im Nachmittagsbereich angeboten wird und keine Bezüge zum Regelunterricht hat, kann qualifizierte und gezielte Sprachförderung nicht gewährleisten. Der Auswahl der in der Sprachförderung zu vermittelnden Sprachstrukturen und ihrer Verknüpfung mit den anderen Unterrichtsfächern kommt daher eine besondere Bedeutung zu. Es muss sichergestellt sein, dass das, was in der zusätzlichen Sprach-

förderung geübt wird, eine besondere Relevanz für den Regelunterricht hat. Insbesondere die Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes und der einzuübenden Sprachstrukturen sollte stets in Bezug zu den im Regelunterricht behandelten thematischen Bereichen stehen. So werden die Kinder in die Lage versetzt, die in der Sprachförderung erworbenen Fähigkeiten direkt im Regelunterricht umzusetzen, wodurch sie sich stärker am Unterrichtsgeschehen beteiligen können und die für das sprachliche Lernen zentrale Wiederholung gewährleistet wird.

Sprachförderung kann somit auch an die Bearbeitung von Hausaufgaben angebunden werden, indem die dort angesprochenen Wortschatz- und Strukturbereiche aufgegriffen und vertieft werden. Hierbei können prinzipiell die Hausaufgaben aller Fächer zum Deutsch lernen genutzt werden. Mit Schülerinnen und Schülern der dritten und vierten Schuljahre können an Hand von Aufgaben aus dem Regelunterricht Übungsschwerpunkte und Lernziele gemeinsam besprochen und festgelegt werden. Auch die Nutzung von Hilfsmitteln, das Nachschlagen lernen und üben sowie das Verfassen von persönlichen Nachschlagewerken können Themen im Bereich der Sprachförderung bilden.

5) Förderung aller sprachlichen Teilfähigkeiten, gezielte Schwerpunktsetzung (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben)

In der Sprachförderung sollten die Teilfähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben berücksichtigt werden, allerdings mit gezielter Schwerpunktsetzung.

Die Unterscheidungsfähigkeit im Erhören von Einzellauten und Lautzusammensetzungen sollte besonders im Anfangsunterricht einen großen Raum einnehmen, da u.U. neue Hörgewohnheiten aufgebaut werden müssen. Gezieltes und genaues Hören ist wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Hiermit hängt das Üben der Aussprache von Einzellauten, Silben, Wörtern und der Intonation längerer Einheiten eng zusammen. Der Erwerb einer akzentfreien Aussprache ist bei jüngeren Kindern leichter möglich als bei älteren. Die Hör- und Ausspracheschulung sollte daher bereits im Kindergarten einen zentralen Raum einnehmen und zu Beginn der Grundschule gezielt betrieben werden, da Versäumnisse in diesem Bereich am Ende der Grundschule bzw. in der

Sekundarstufe I nur schwer nachzuholen sind. Nicht nur das Potential der Kinder in diesem Bereich wird mit zunehmendem Alter geringer, Sing-, Sprech- und sprechmotorische Bewegungsspiele, die sehr förderlich wirken, sind spätestens mit Beginn der Pubertät kaum noch durchführbar.

Das Hörverstehen sollte in der Sprachförderung über den gesamten Zeitraum der Grundschule trainiert werden, wobei die Aufgaben immer anspruchsvoller werden. Kinderkassetten, Radiohörspiele u.Ä. sind geeignet, gezieltes Hören zu trainieren. Sprachspiele, Reime, Lieder, Sprachrätsel (auch pantomimisch) sowie Höraufgaben zum gezielten Nutzen von Fernseh- und / oder Radioprogrammen gehören ebenfalls in diesen Arbeitsbereich. Eine Kooperation mit weiteren Angeboten im Ganztagesbereich, z.B. im musischen Bereich, kann hier sinnvoll sein.

In Deutschland aufgewachsene Kinder verfügen meist über recht gute umgangssprachliche mündliche Fähigkeiten, insbesondere im dialogischen Sprechen. Häufig fällt den Kindern aber das monologische Sprechen in längeren Einheiten schwer. In der Sprachförderung sollten daher aktiv Situationen geschaffen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler angeleitet werden, längere Sequenzen sprachlich zu gestalten. Hierzu gehört die Förderung der Erzählfähigkeiten, die Darstellung von Sachverhalten, aber auch die „Ausbildung“ älterer Schüler zum Erklären. Auch hier bietet sich eine Kooperation mit anderen Angeboten des Ganztagesbetriebes an, z.B. mit Arbeitsgemeinschaften, in denen szenisches Spielen und / oder Theateraufführungen eingeübt werden.

Besondere Aufmerksamkeit ist dem Bereich der Schriftsprache zu widmen. Das Lesen von (Sach-)Texten und das Schreiben eigener Texte sollte in engen wechselseitigen Zusammenhang gestellt werden (gezielte Übungen zum Textverstehen und zur Textproduktion). Die Texte, die die Kinder im Sachunterricht, im Sprachunterricht und in Mathematik lesen, sollten in der Sprachförderung immer wieder mit Übungen zum Leseverstehen aufgegriffen werden. Die Kinder können u.A. dabei lernen, Fragen an den Text zu stellen, um so eine adäquate Lesererwartung aufzubauen. Das gemeinsame Abfassen von „lernbaren“ Vereinfachungen der schulischen Texte übt gleichzeitig das Leseverstehen und die Textproduktion. PCs können hier sinnvoll zum Kürzen, Verändern und Schreiben von Texten eingesetzt werden.

Wichtig sind darüber hinaus weitere zusätzliche attraktive Schreibanlässe, wie z.B. Tagebuch schreiben, einen eigenen Wochenplan verfassen, ein Heft zu Hobbys an-

legen, Fernsehsendungen kommentieren, Musikgruppen charakterisieren, Reime, Rätsel, Gedichte erfinden, Texte nach vorgegebenen Mustern verfassen (generatives Schreiben) u.Ä.

Auch das Lesen sollte sich nicht auf schulische Texte beschränken, sondern auch attraktive Kinderbücher einbeziehen. Die Bücherecke kann auch in der Sprachförderung genutzt werden und sollte nach Möglichkeit auch mit Büchern in den Familiensprachen der Kinder und mit Bilderbüchern bestückt sein. Die Kinder können so dazu angeregt werden, in der Familiensprache gelesene Geschichten auf Deutsch zu erzählen, Geschichten als Theaterstücke umzuschreiben und aufzuführen, Bilderbücher zu versprachlichen etc.

Alle weiteren Angebote im GanzTag sollten daraufhin überprüft werden, an welchen Punkten Schriftsprache sinnvoll eingesetzt werden kann (Regeln für sportliche Aktivitäten, Spielregeln, Einladungen zu Theater- und Musikvorführungen, Einkaufslisten, Gestaltung von Hinweisschildern, Befragungen in Rahmen von Projekten, Schulzeitung, Sketche, Texte für Lieder, Regieanweisungen für Theaterstücke, etc.)

In den vier Teilfähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind die drei Bereiche Wortschatzerweiterung, grammatische Formen und Satzbau besonders zu thematisieren. Es sollte eine Liste der behandelten Themen geführt und durchgängig aktualisiert werden, die mit den beteiligten Lehrkräften besprochen und zwischen ihnen abgestimmt werden sollte.

6) Beobachtung der Lernfortschritte

Auch in der Sprachförderung sollten Verfahren zur Beobachtung der Lernfortschritte eingesetzt werden. Hierbei sollte auf die Verfahren zurückgegriffen werden, die bei der Einschulung, im Regelunterricht und beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen eingesetzt werden. Die regelmäßige Kooperation mit den Fachlehrerinnen und -lehrern stellt darüber hinaus sicher, dass die Lernfortschritte auch im Regelunterricht wahrgenommen werden.

Allerdings muss hier kritisch angemerkt werden, dass bei der Erhebung des Sprachstandes zu realisieren ist, welcher Bereich der Sprachkompetenz erfasst, wie dieser erhoben und aus welchen Daten auf welche Kompetenzen geschlossen wird.

Außerdem sind die Kompetenzen in Erst- und Zweitsprache (Familiensprache und Deutsch) zu berücksichtigen, wobei der Aufwand der Erhebung stets in Beziehung zu den Resultaten, d.h. der Aussagekraft der Ergebnisse gesetzt werden sollte. Es liegt derzeit kein Verfahren vor, das generell für alle Schulen zu empfehlen wäre; die Entscheidung für bestimmte Verfahren sollte daher von der einzelnen Schule getroffen werden. In jedem Falle sollte neben „größeren“ Sprachstandserhebungen eine gezielte Beobachtung der Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten erfolgen. Hierzu können beispielsweise auch sogenannte Kompetenzraster (Rubrics) eingesetzt werden. Die in der Sprachförderung behandelten Wortschatz- und Strukturbereiche sollten regelmäßig über den Einsatz von Blitztests überprüft werden.

Auch im Hinblick auf die Lernfortschritte sind die sprachlichen Teilfähigkeiten (vgl. Punkt 5) jeweils gesondert zu betrachten.

7) Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen

In allen Lernbereichen der Grundschule spielt die Sprache als Vermittlungsmedium eine zentrale Rolle. Ob ein Kind Zugang zu mathematischen Denkweisen oder zu Themen des Sachunterrichts finden kann, ist in erheblichem Maße davon abhängig, in wie weit es die Erläuterungen der Lehrkraft und / oder die Lehrmaterialien verstehen kann und in wie weit es über ein sprachliches Repertoire verfügt, das über Alltagskommunikation hinausgeht und ihm ermöglicht, Verständnisfragen zu stellen und Sachthemen zu versprachlichen. Daher ist die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen zentrale Voraussetzung für den Erfolg von Sprachförderangeboten. Sprachliche Schwierigkeitsbereiche sollten möglichst an Themen und Texten aus den verschiedenen Lernbereichen erarbeitet und geübt werden. Soll beispielsweise der Gebrauch von Personalpronomen erarbeitet, geübt oder wiederholt werden, so sollte dies insbesondere an fachlichen Themen und Texten aus dem Unterricht erfolgen.

8) Differenzierung und Individualisierung in der Förderung

Häufig findet sich im Klassenunterricht nicht ausreichend Zeit und Gelegenheit für die erforderliche Differenzierung und Individualisierung. Da die Sprachfördergruppen möglichst nicht mehr als sechs Kinder umfassen sollten, ist es hier in besonderem Maße möglich, auf die individuellen sprachlichen Kompetenzen und Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler einzugehen und u.U. fehlende Differenzierung des Regelunterrichts auszugleichen.

Voraussetzung ist hierfür jedoch, dass die Lehrkräfte über gute diagnostische Kompetenzen verfügen und ein breites linguistisches und sprachdidaktisches Wissen haben. Da hiervon nicht immer ausgegangen werden kann, kommt der Fort- und Weiterbildung, aber auch der Auswahl des Personals eine besondere Bedeutung zu (vgl. Punkt 1 und 11).

9) Kurzfristige und langfristige Lernziele

Sprachliches Lernen erfordert Zeit und vielfältige Gelegenheit zum Einüben und Wiederholen neu erworbener Fähigkeiten. Wichtig ist daher die Unterscheidung zwischen kurzfristig realisierbaren Lernzielen und langfristigen Zielen.

Einige Bereiche der Wortbildung, z.B. die Zusammensetzung von Wörtern, sind beispielsweise recht schnell zu erlernen, während die Wahl des richtigen Artikels und des richtigen Kasus (Dativ / Akkusativ) über die gesamte Grundschulzeit hinweg geübt werden muss. Hierzu sollte eine Progression unter den beteiligten Lehrkräften abgesprochen werden.

Diese Progression muss sich am natürlichen Spracherwerb mehrsprachiger Kinder und an der Komplexität des Gegenstandes orientieren. Zentral ist zunächst die Vermittlung von Kommunikationsfähigkeit im kindlichen Alltagsgespräch. Für den Schriftspracherwerb ist das Üben von Hör- und Aussprachefähigkeiten besonders wesentlich (vgl. auch Punkt 5). Die Arbeit am Wortschatz sollte kontinuierlich über die gesamte Grundschulzeit erfolgen. Bestimmte grammatische Problembereiche im Zusammenhang mit der Nominal- und Verbalgruppe sind ebenfalls auf unterschiedlichem Anspruchsniveau über die gesamte Grundschulzeit zu üben. Hier ist eine Orientierung an bereits erworbenen Strukturen und ein altersgemäßes Abstraktionsniveau der Erläuterungen und Übungsformen wesentlich.

Kinder erlernen beispielsweise in Bezug auf die Nominalgruppe zunächst die Unterscheidung des Numerus (Singular – Plural), dann die Kasus-Unterscheidung (Nominativ – Akkusativ – Dativ – Genitiv) und erst zuletzt die Genus-Unterscheidung (maskulinum – femininum - neutrum). Die Übungen in diesem Bereich sollten daher bereits erworbenes Wissen sichern und Anregungen für die Herausbildung weiterer Kompetenzen bieten.

Auch in dem Erwerb des Tempussystems durchlaufen mehrsprachige Kinder bestimmte Phasen. So wird das Perfekt (ich bin gegangen) in der Regel vor dem Präteritum (ich ging) erworben, obwohl die Perfektform komplexer ist, da diese in der gesprochenen Sprache häufiger auftritt. Bei der Vermittlung des Präteritums sollte daher auch die Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache thematisiert werden. Auch hier bietet sich eine Verknüpfung mit verschiedenen Angeboten des Ganztags an, z.B. Erzählen, Schreiben und Aufführen von Märchen. Der Einsatz neuerer Methoden (vgl. Punkt 10) kann eine Effektivierung der Maßnahmen bewirken.

10) Methodenvielfalt, anregungsreiche Lernumgebung, Projektorientierung
(Lernertagebuch, Sprachenportfolio, Kooperation mit anderen Angeboten im Ganztagesbereich etc.)

Besonders effektiv sind Sprachförderangebote, wenn sie auch methodisch vielfältige Wege beschreiten. Das Deutsche ist für die Migrantenkinder keine Fremdsprache, sondern die Zweitsprache, der sie auch in der Umgebung begegnen.

Wichtig ist es daher, sprachliche Lernerfahrungen aus dem ungesteuerten Erwerb aufzugreifen, sie zu vertiefen und zu automatisieren sowie eine gezielte Erweiterung zu initiieren. Geistiges Eigentum werden sprachliche Inhalte bei Kindern nur dann, wenn sie in schon erworbene Routinen integriert werden können.

Selbstverständlich sollte eine anregungsreiche Lernumgebung sein, die die deutsche Sprache auch medial auf vielfältige Weise präsentiert (Hörkassetten, Bücher, Lern-, Sprachlern- und Rechercheprogramme am PC).

Die Arbeit in Projekten kann gewährleisten, dass alle sprachlichen Teilfähigkeiten aktiviert und gefördert werden. Wenn die Kinder z.B. zu einem bestimmten Thema eine Umfrage mit einem Aufnahmegerät durchführen, wird das Hören durch das

Abhören der Antworten der Interviewpartner geschult, das Sprechen beim Befragen der Interviewpartner, das Lesen und Schreiben bei dem Abfassen des Berichts zu der Umfrage. Weitere mögliche Projekte sind z.B. das Erstellen einer eigenen Zeitung oder eines Buches zu bestimmten Themen, die Gestaltung von Plakaten u. Ä. zu interessanten Themen, z.B. „Welche Sprachen sprechen wir?“ Neuere Methoden, wie das Führen eines Lernertagebuches oder die Gestaltung eines Sprachenportfolios, können ebenfalls in besonderer Weise zur Verinnerlichung der bearbeiteten Sprachausschnitte beitragen.

11) Fortbildung des Personals in Hinblick auf linguistische und sprachdidaktische Gegenstände

Die regelmäßige Fortbildung aller beteiligten Lehrkräfte in Bezug auf linguistische und sprachdidaktische Gegenstände ist eine weitere wichtige Grundlage für die Effektivität von Sprachförderangeboten. Auch die in den GanzTag eingebundenen Erzieherinnen und Erzieher sowie die Honorarkräfte sollten in Hinblick auf Themen der Sprachförderung fortgebildet werden, damit sichergestellt ist, dass alle Angebote des GanzTags Gelegenheiten zur Sprachförderung wahrnehmen und aufgreifen. Je nach Qualifizierungsstand des Kollegiums der Schule können die Fortbildungen durch hierfür freigestellte Lehrerinnen und Lehrer angeboten werden oder durch Experten von außerhalb, die u.U. dann vom ganzen Kollegium wahrgenommen werden. Mindestens zweimal pro Schulhalbjahr sollte eine Fortbildung zu einem Themenbereich angeboten werden. Im Anhang (Anlage 1) findet sich eine zu erweiternde Liste mit möglichen Themen für solche Fortbildungsangebote. Diese Themen sollen zunehmend durch das Personal einer Schule ergänzt und in Hinblick auf aktuelle Fragestellungen ausgebaut werden. Eine möglichst langfristige Beschäftigung der Honorarkräfte ist auch vor dem Hintergrund ihrer Qualifizierung anzustreben, da sie sich ja größtenteils erst während ihres Einsatzes für die Tätigkeit aus- bzw. weiterbilden.

Bei der Einrichtung von Sprachförderangeboten sollte zunächst eine Bestandsaufnahme der fremdsprachlichen, linguistischen und sprachdidaktischen Kompetenzen der beteiligten Unterrichtenden sowie des vorhandenen Materials erfolgen. Hierbei ist darauf zu achten, dass auch die Lehrerinnen und Lehrer aus

dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht einbezogen werden. In dieser ersten Phase können auch die Fortbildungswünsche des Kollegiums erfragt werden. Die mit der Konzeption und Organisation der Sprachförderung betraute Lehrerin sollte anschließend ein Konzept für das erste Jahr der Förderung entwickeln (vgl. Themenvorschläge unter Anlage 1), das jährlich aktualisiert und angepasst wird. Die Evaluation der bereits durchgeführten Fortbildungen sollte selbstverständlich in der weiteren Planung Berücksichtigung finden.

12) Kooperation der beteiligten Lehrkräfte

(Klassenunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, schulischer Förderunterricht, Sprachförderung im Nachmittagsbereich)

Eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von Sprachförderangeboten der Grundschule ist selbstverständlich die Kooperation aller an der Sprachförderung beteiligten Lehrkräfte. Es sollte selbstverständlich sein, dass die Honorarkräfte aus dem Nachmittagsbereich die Lehrerinnen und Lehrern der Schule kennen, die die Kinder im Vormittagsbereich unterrichten. Da sich Kooperation aber nicht automatisch ergibt, sollte zumindest zu Beginn der Einrichtung von Sprachförderung ein monatlich stattfindender gemeinsamer Besprechungstermin festgesetzt werden, auf dem die weitere Förderung geplant und die Entwicklung der geförderten Kinder besprochen wird. Nach einer Anlaufphase ergeben sich in der Regel gewisse Routinen in der Kooperation, so dass u.U. auf einen fest gesetzten Termin verzichtet werden kann.

Anlage 1

Themenvorschläge für Fortbildungsangebote für in der Sprachförderung eingesetzte Honorarkräfte

- Spracherwerb ein- und mehrsprachiger Kinder
- Sprachliche Vorbildfunktion von Lehr- und Erziehungspersonen
- Förderung der Sprachlernmotivation
- Grundlegende didaktische Verfahren im Förderunterricht
- Laute und Buchstaben im Deutschen und in den an der Schule vertretenen Familiensprachen
- Didaktische Verfahren des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben
- Lesen und Schreiben lernen in zwei Sprachen
- Besondere Schwierigkeitsbereiche der deutschen Sprache für Lerner mit anderen Familiensprachen
- Sprachspiele und spielerisches Lernen in der Sprachförderung
- Übungsformen zur Lautdiskriminierung (Hör- und Ausspracheschulung)
- Übungsformen zur Förderung des Hörverstehens
- Möglichkeiten der gezielten Wortschatzarbeit in der Sprachförderung
- Übungsformen zur Automatisierung schwieriger grammatischer Bereiche (bestimmte und unbestimmte Artikel, Pluralbildung, Kasusverwendung, Adjektivendungen, Personalformen und Tempus bei den Verben, Wortbildung,

Satzmuster, ...)

- Förderung der Erzählkompetenz
- Leichte und schwierige (Sach-)texte – Analyseverfahren
- Förderung des Textverstehens
- Förderung der Schreibkompetenz
- Fehleranalyse an ausgewählten Schülertexten
- Verfahren zur Beobachtung der Sprachentwicklung und zur Kontrolle des Lernerfolgs in der Sprachförderung
- Verfahren der Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen
- Arbeit mit dem PC in der Sprachförderung
- Sprachlernprogramme für den PC – mögliche Einsatzbereiche

Anlage 2

Literaturhinweise

- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 15 im Rahmen des Fernstudienprojekts zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Hrsg. von Gerhard Neuner. München: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst / Glumpler, Edith (1997): Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen, methodische Entscheidungen, Projekte. Berlin.
- Bartnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (2005): DaZ in der Grundschule. Schriftenreihe des Arbeitskreises Grundschule, Band 120. Frankfurt
- Becker, Tabea (2000): Kinder lernen erzählen. Darmstadt.
- Belke, Gerlind (1999): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Hohengehren.
- Boehrer, Helga (2004): Deutsch mit Spaß und Spiel. Basiswissen und Praxismaterialien DaZ. Stuttgart.
- Benholz, Claudia (2001): Sprachkurse vor der Einschulung. Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. Allgemeine Überlegungen und kommentierte Literaturempfehlungen. Online: http://www.learnline.nrw.de/angebote/sprachkurseeinschulung/benholz_vorschulsprachfoerderung.pdf
- Benholz, Claudia / Lipkowski, Eva (1999): Erstlesen und Erstschreiben in Klassen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Muttersprachen. In: Deutsch lernen Heft 3, S. 253 - 272.
- Engin, Havva / Müller-Boehm, Eva / Steinmüller, Ulrich / Terhechte-Mermeroglu, Friederike (2004): Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Prinzipien, Sequenzen, Planungsraster, Minimalgrammatik. Berlin.
- Eggers, Clemens (1988): Darko und Sven - Inge und Ayse. Gemeinsam lernen. Deutsch als Zweitsprache in der Regelklasse. Heinsberg.
- Fried, Lilian (1981): Spiele und Übungen zur Lautbildung. Ein Trainingsprogramm für Vorschulkinder. Weinheim und Basel.
- Grundschule. Standards – kontrovers. Schriffterwerb und Mehrsprachigkeit. Heft 3 / März 2005. Online: www.die-grundschule.de
- Grundschule. Grundschule als Ganztagschule. Leichte und schwierige Texte. Heft 4 / April 2005. Online: www.die-grundschule.de
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule, Heft 5/ 1999.
- Knapp, Werner (2001): Diagnostische Leitfragen. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Praxis Grundschule. Heft 3/2001.
- Reich, Hans (2003): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: Bredel, Ursula et al. (2003): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2.
- Rösch, Heidi (Hrsg.) (2004): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel Verlag.
- Rinvoluceri, Mario / Davis, Paul (1999): 66 Grammatikspiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

- Slembek, Edith (1995): Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben. Für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache. Heinsberg.
- Spier, Anne (1981): Mit Spielen Deutsch lernen. Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Königstein: Scriptor Verlag.
- Wegener, Heide: Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei. In: Handwerker, Brigitte (1995): Fremde Sprache Deutsch. Tübingen.
- Wegener, Heide: Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern. In: Handwerker, Brigitte (1995): Fremde Sprache Deutsch. Tübingen.
- Wieland, Regina (1998): Grammatikunterricht in mehrsprachigen Klassen: Sprachliche Formen und Funktionen entdecken und vergleichen. In: Kuhs, Katharina / Steinig, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Pfade durch Babylon. Freiburg.